



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – PREG
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
CAMPUS PROFESSOR BARROS ARAÚJO**

CLEOVAN DE SOUSA FERREIRA

**O LUGAR DA FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR NOS PLANOS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO TD VALE DO RIO GUARIBAS**

**PICOS-PI
2024**

CLEOVAN DE SOUSA FERREIRA

**O LUGAR DA FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR NOS PLANOS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO TD VALE DO RIO GUARIBAS**

Monografia apresentada à coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, Campus Professor Barros Araújo, como requisito parcial para obtenção do título de graduado em Pedagogia.

Orientadora: Dra. Maria Carmem Bezerra Lima

PICOS-PI

2024

F3681 Ferreira, Cleovan de Sousa.

O lugar da formação docente em nível superior nos planos municipais de educação do TD Vale do Rio Guaribas / Cleovan de Sousa Ferreira. - 2024.

62f.: il.

Monografia (graduação) - Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus Professor Barros Araújo, Picos - PI, 2025.

"Orientador: Professora Dra. Maria Carmem Bezerra Lima".

1. Formação Docente. 2. Planos Municipais de Educação. 3. Nível Superior. 4. Planejamento Educacional. I. Lima, Maria Carmem Bezerra . II. Título.

CDD 378

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca da UESPI
ANA ANGELICA PEREIRA TEIXEIRA (Bibliotecário) CRB-3^a/1217

CLEOVAN DE SOUSA FERREIRA

**O LUGAR DA FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR NOS PLANOS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO TD VALE DO RIO GUARIBAS**

Monografia apresentada à coordenação
do curso de Licenciatura em Pedagogia,
da Universidade Estadual do Piauí-
UESPI, Campus Professor Barros Araújo,
como requisito parcial para obtenção do
título de graduado em Pedagogia.

Orientadora: Dra. Maria Carmem Bezerra
Lima

APROVADA EM: 10/12/2024

BANCA EXAMINADORA

Dra. Maria Carmem Bezerra Lima – UESPI
Orientadora

Dra. Kátia Maria de Moura Evêncio – UESPI
Examinadora

Me. Rui Dglan dos Santos Carvalho – UESPI
Examinador

PICOS – PI

2024

Dedico este trabalho a todos os docentes que mesmo diante de tantos desafios que a docência lhes impõe, não desistem da educação e não perdem o encanto pela arte de educar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por ter me sustentando e me fortalecido ao longo dessa árdua jornada. Deus, sem a Tua presença constante na minha vida eu nada seria.

A minha mãe Antônia Aldenir de Sousa Ferreira. Mãe, obrigado por tudo e por tanto. Você é meu coração batendo fora de mim. Espero um dia conseguir retribuir 1% de tudo que a senhora fez e faz por mim.

A meu pai Antônio Vandevaldo Leonardo Ferreira, pelo apoio ao longo dessa trajetória.

As minhas amigas (meu trio de milhões) Marinalva e Tayrine. Vocês foram minha base na universidade. Gratidão por tanto zelo, carinho e cuidado. Obrigado por não desistirem de mim, em todos os momentos que eu me perdi.

As minhas amigas Aparecida, Arianne, Andressa e Érica, pela amizade e companheirismo.

As minhas amigas Raiane e Rainara, pelo afeto e preocupação, e por abrirem as portas da casa de vocês todas ás vezes que precisei de abrigo.

Ao meu amigo Silas, pelas palavras de ânimo e conforto, semeadas sempre no momento certo.

Aos amigos e amigas de longas datas, por sempre acreditarem que sou capaz e estarem comigo em todos os momentos.

Ao meu amigo Rogério Leal, pelo incentivo, valiosos ensinamentos e trocas de experiências.

A Universidade Estadual do Piauí e ao corpo docente do curso de Pedagogia do Campus de Picos.

A CAPES, por oportunizar minha participação no Programa Residência Pedagógica.

As amigas, amigos, colegas e chefas do meu antigo e atual trabalho, por terem me ajudado a conciliar o trabalho com algumas atividades da universidade.

A minha orientadora, Dra. Maria Carmem Bezerra Lima, pela responsabilidade, paciência, atenção, dedicação e zelo com que conduziu a orientação desse trabalho. Obrigado pela compreensão e apoio.

Aos políticos eu peço
Chega de corrupção.
O dinheiro desviado,
É do povo, é da nação.
Invista no professor,
E na nossa educação.

(Cleovan Sousa)

RESUMO

No panorama educacional brasileiro a pauta das políticas de formação inicial de professores da educação básica tem se intensificado, reafirmando a luta dos docentes por salário condigno, pelo reconhecimento e valorização da classe. É importante destacar que os municípios têm um papel relevante no fortalecimento das políticas públicas educacionais, através da elaboração e efetivação dos seus Planos Municipais de Educação (PMEs). Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar qual o lugar ocupado pela formação docente inicial, em nível superior, nos PMEs dos municípios do TD Vale do Rio Guaribas a partir do exposto em suas metas e estratégias. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e em relação à técnica, este estudo é de cunho documental tendo como fonte primária os PMEs dos 23 municípios que compõem o TD Vale do Rio Guaribas. O aporte teórico foi fundamentado em autores como Santos (2022), Pereira e Ramalho (2021), Scaff, Oliveira e Aranda (2018), Oliveira e Foerste (2023), Esquinsani (2018), Derossi e Ferreira (2021), entre outros. Os resultados da pesquisa mostram que em muitos PMEs a formação docente não é tratada com a atenção que deveria, refletindo o descuido de muitos gestores frente à educação local. Os achados desse estudo revelam que formação voltada para a educação quilombola, do campo, indígena é quase invisível nos PMEs e que a formação voltada para a educação especial já é sinalizada em muitos dos PMEs. Constatou-se ainda que que muitos municípios admitem a existência de docentes apenas com formação em nível médio magistério, na medida em que se propõem a buscar os meios de elevar a formação desses professores para o ensino superior. Por fim, verificou-se que embora não fique clara quais concepções de formação permeiam as poucas iniciativas de formação presentes nos PMEs, há uma tendência para a vertente da racionalidade técnica.

Palavras-chave: formação docente; Planos Municipais de Educação; nível superior; planejamento educacional.

ABSTRACT

In the Brazilian educational panorama, the agenda of initial training policies for basic education teachers has intensified, reaffirming the struggle of teachers for a decent salary, for recognition and appreciation of the class. It is important to highlight that municipalities have an important role in strengthening public educational policies, through the preparation and implementation of their Municipal Education Plans (PMEs). In view of this, this research has the general objective of analyzing the place occupied by initial teacher training, at a higher level, in SMEs in the municipalities of TD Vale do Rio Guaribas based on what was exposed in their goals and strategies. This is a research with a qualitative approach and in relation to technique, this study is of a documentary nature, having as its primary source the SMEs of the 23 municipalities that make up the TD Vale do Rio Guaribas. The theoretical contribution was based on authors such as Santos (2022), Pereira and Ramalho (2021), Scuff, Oliveira and Aranda (2018), Oliveira and Foerste (2023), Esquinsani (2018), Derossi and Ferreira (2021), among others. The research results show that in many SMEs, teacher training is not treated with the attention it should, reflecting the carelessness of many managers regarding local education. The findings of this study reveal that training aimed at quilombola, rural and indigenous education is almost invisible in SMEs and that training aimed at special education is already signaled in many of the SMEs. It was also found that many municipalities admit the existence of teachers with only secondary teaching training, as they propose to seek ways to increase the training of these teachers for higher education. Finally, it was found that although it is not clear which training concepts permeate the few training initiatives present in SMEs, there is a tendency towards technical rationality.

Keywords: teacher training; Municipal Education Plans; higher level; educational planning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Enquadramento legal dos PMEs do TD Vale do Rio Guaribas.....	20
Quadro 2	Descrição da Meta 15 nos PMEs na interface como o PNE/2014.....	39
Quadro 3	Estratégias sobre formação docente nas metas dos PMEs.....	45

LISTA DE SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
TD	Território de Desenvolvimento
CF	Constituição Federal
PEE	Plano Estadual de Educação
FEE	Fórum Estadual de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração
CONAE	Conferência Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação
CONSED	Conselhos dos Secretários de Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
UAB	Universidade Aberta do Brasil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética na Pesquisa
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	PLANEJAMENTO E GESTÃO: OS PLANOS DE EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL.....	15
2.1	Um olhar sobre o plano estadual de educação do Piauí.....	15
2.2	O plano municipal de educação e seus caminhos: da elaboração à execução.....	18
2.2.1	Normatização jurídica dos Planos municipais de Educação do TD Vale do Rio Guaribas.....	19
2.3	Monitoramento dos planos municipais.....	21
2.4	Poder local e planejamento na elaboração dos PMEs.....	23
3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR.....	26
3.1	Política nacional de formação docente no Brasil.....	28
3.2	Formação em nível superior: desafios e possibilidades.....	30
3.3	Concepções de formação docente em nível superior.....	32
4	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	36
4.1	Tipo de Estudo.....	36
4.2	Campo social da pesquisa.....	37
4.3	Levantamento e análise dos dados.....	37
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	39
5.1	Meta dos PMEs na interface com o PNE.....	39
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
	REFERÊNCIAS.....	55
	REFERÊNCIAS DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO TD VALE DO RIO GUARIBAS.....	59

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores da educação básica tem sido tema presente nos debates educacionais sobretudo, a partir da década de 1990, que foi quando o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Como resultado do pacto firmado por ocasião desse evento, diversos desdobramentos ocorreram para as políticas educacionais do Brasil, como, por exemplo, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), da educação nacional, Lei 9.394/1996, marco regulatório decisivo para subsidiar as políticas educacionais, entre elas a formação docente.

Sem desconsiderar as iniciativas que tivemos no âmbito da educação brasileira, a partir da década de 1990, fato é que a questão da formação de professores para educação básica, em nível superior, não é algo resolvido na realidade brasileira, conforme mostram as estatísticas oficiais. A Sinopse Estatística do Censo Escolar da Educação Básica atesta que, em 2023, havia 297.165 professores com Ensino Médio e 63.936 graduados, mas sem licenciatura (Brasil, 2023). Isso mostra a urgência de elaborar políticas de formação de professores mais eficazes que cumpram sua função tal como é previsto, contribuindo assim, para superar as mazelas históricas da educação brasileira.

A formação docente deve ser tratada com responsabilidade e comprometimento da parte dos gestores públicos, tamanha é sua importância para a qualidade da educação, embora ela não seja a única variável responsável por isso. Logo, se não houver um olhar atencioso e políticas públicas educacionais direcionadas para a formação docente, a educação pode estagnar. Nessa perspectiva, entendemos que a formação em nível superior, é imprescindível para o docente melhor atuar na educação.

A presença de professores sem curso superior nas salas de aula, pode afetar a qualidade da educação brasileira, pois a ausência de uma formação inicial de bases sólidas, pode comprometer a prática docente na medida em que produz lacunas que podem refletir no processo de ensino e aprendizagem, visto que a formação inicial em nível superior abarcam conhecimentos específicos da área de atuação os quais são essenciais para o exercício da profissão.

As discussões e debates sobre formação e valorização docente têm se intensificado como parte da luta dos professores pelo reconhecimento social da

profissão. É importante frisar que, a valorização docente excede a questão salarial. Valorizar o professor é reconhecer e respeitar o seu trabalho, é garantir melhores condições para que o mesmo possa exercer sua profissão com dignidade e isso perpassa pela formação docente, também. Sabemos que, a formação adequada pode elevar o nível de qualidade da educação, visto que, os saberes docentes adquiridos ao longo do processo formativo do professor fazem com que ele potencialize a prática docente.

No entanto, na medida em que os gestores públicos não assumem esse compromisso, o que passamos a ver é a precarização do trabalho docente que se materializa com o não cumprimento dos direitos assegurados em lei, entre os quais está o de o professor ter formação adequada, conforme preconiza a LDB 9394/96.

Sendo a Educação Básica um nível de educação que está sob a responsabilidade dos governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, cabem a estes inserirem no seu planejamento educacional, políticas que contemplam a formação inicial dos professores de suas redes de ensino. Ressalte-se que, o art. 211 da Constituição Federal, de 1988, definiu as responsabilidades dos entes federados ficando a União responsável pelo sistema federal de ensino, os estados e o Distrito Federal, prioritariamente, pelo Ensino Fundamental (anos finais) e Médio e os municípios são responsáveis pela Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) (Brasil, 1996).

É, pois, em torno desse último ente federado – o município – que se situa essa pesquisa. Logo, cabe a ele planejar sua política educacional e nesse sentido o Plano Municipal de Educação (PME) passou a ter papel decisivo no delineamento de tais políticas definindo metas e estratégias para alcançá-los. Com vigência decenal, a instituição do PME é uma exigência do Plano Nacional de Educação (PNE), cuja vigência foi ampliada para até dezembro de 2025.

Sendo assim, os municípios, por meio dos seus PMEs, devem reconhecer e compreender o seu papel na formulação de ações e estratégias direcionadas à formação e valorização docente. Nesse sentido, essa pesquisa busca responder a seguinte questão: O que dizem os PMEs dos municípios que compõem o TD Vale do Rio Guaribas acerca da formação inicial docente em nível superior?

Diante o exposto, as seguintes hipóteses foram levantadas: parte dos municípios não propõem ações/estratégias voltadas para a formação docente em nível superior; há descompasso entre as iniciativas que se referem às ações contidas

no PNE e as dos PMEs no que tange à formação docente inicial; os municípios pouco propõem estratégias que estejam alinhadas com as tendências ou orientações do governo federal e, por fim, hipotetiza que são poucas as iniciativas próprias dos municípios referentes ao processo de formação específica de nível superior para o seu quadro docente.

Em consonância com a questão central que move essa pesquisa, elegeu-se como objetivo geral analisar qual o lugar ocupado pela formação docente inicial, em nível superior, nos PMEs dos municípios do TD Vale do Rio Guaribas a partir do exposto em suas metas e estratégias. No que concerne aos objetivos específicos, buscou-se: identificar nos PMEs ações/estratégias dos próprios municípios voltadas para a formação docente inicial; verificar os pontos de convergência e divergência entre os PMEs e o PNE no que se refere a formação docente em nível superior e identificar quais concepções de formação docente em nível superior permeiam os PMEs do TD Vale do Rio Guaribas.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de base documental tendo os PMEs dos 23 municípios que compõem o TD Vale do Rio Guaribas como documento base. No que corresponde a análise dos dados levantados, esta foi feita, a partir da sistematização e interpretação dos resultados obtidos que estão organizados em quadros. A base teórica fundamentou-se em autores como Santos (2022), Pereira e Ramalho (2021), Scuff, Oliveira e Aranda (2018), Oliveira e Foerste (2023), Esquinsani (2018), Derossi e Ferreira (2021), dentre outros que tratam de formação docente, planejamento, e temáticas afins.

A relevância social dessa pesquisa, justifica-se pela sua contribuição para os debates e reflexões acerca das políticas públicas destinadas à valorização do trabalho docente onde a formação inicial em nível superior constitui parte dessa valorização. Além do mais, poderá contribuir com os municípios na reelaboração dos seus PMEs quando a vigência dos atuais chegarem ao fim.

No âmbito científico, torna-se relevante pela sua originalidade. Existem muitas pesquisas científicas sobre formação docente, mas até então, nenhuma delas abordava a questão da formação docente em nível superior a partir da análise dos PMEs dos municípios que compõem o TD Vale do Rio Guaribas.

Esta monografia está estruturada da seguinte forma: Introdução – contextualizando o tema e a apresentação do objeto de pesquisa; seguida da revisão de literatura abordando temas como Planejamento e Gestão: os planos de educação

como ferramenta de organização educacional – seção que mostra os caminhos percorridos pelos planos de educação, desde sua elaboração ao seu monitoramento; A formação de professores em nível superior – seção que trata das políticas de formação em nível superior e formação docente nos planos de educação. Na sequência, traz-se a Metodologia de pesquisa – seção na qual apresenta-se o caminho percorrido e os procedimentos utilizados na coleta dos dados os quais são apresentados na seção das Análise e discussão dos dados – dedicada a apresentação e discussão dos dados obtidos; e por fim, a seção que trata das considerações finais e as referências, encerrando este trabalho.

2 PLANEJAMENTO E GESTÃO: OS PLANOS DE EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL

Planejar, é uma ação inerente à vida humana. Temos a necessidade de planejar, a curto prazo, o nosso dia, a nossa semana, visando usufruir do nosso tempo, com mais qualidade, responsabilidade e aproveitamento. Formular um plano, significa traçar metas e criar estratégias para alcançar um determinado objetivo. No âmbito do planejamento educacional, “o plano pode ser entendido como forma de organização de estratégias, com prazos determinados, sendo um projeto com etapas e ações para alcance de objetivos estabelecidos” (Pereira; Ramalho, 2021, p. 136).

Desse modo, objetivando a efetivação das políticas públicas educacionais, o planejamento, materializado nos planos de educação, torna-se um instrumento de gestão, indispensável à organização da educação nas esferas nacional, estadual e municipal, pois norteiam e orientam os caminhos a serem percorridos.

O ato de planejar é também um ato político, segundo Silva e Santos (2022, p. 190)

O ato de planejar configura um ato político, de tomada de decisão intencional a partir da elaboração ou programação de ações que, condensadas em um plano ou projeto, requer do sujeito uma postura objetiva e subjetiva da realidade na qual se encontra inserido.

Nesse contexto, evidencia-se a existência de uma dualidade presente no planejamento educacional. Por um lado, representa uma ferramenta organizacional, por outro, configura-se como um ato político. Sendo assim, pelo viés político, percebemos que nos planos de educação, a ideia de poder local e planejamento, muitas vezes, estão entrelaçadas. Isso nos leva a refletir sobre a existência de um abismo entre a elaboração e a efetivação das políticas educacionais, pois em alguns contextos os interesses do gestor sobrepõem as necessidades locais.

2.1 Um olhar sobre o plano estadual de educação do Piauí

Os planos de educação resultaram de um longo processo histórico de lutas e conquistas, no campo das políticas públicas educacionais. Assim sendo, faz-se necessário, para melhor entendimento, fazer um breve histórico sobre a trajetória dos

planos de educação, destacando alguns momentos importantes que marcaram profundamente a política educacional no Brasil, resultando na conquista de um plano articulado e sincronizado entre os sistemas de ensino.

A respeito disso, Pereira e Ramalho (2021, p. 138) evidenciam que,

A conquista de um Plano que articula as demandas nacionais e as regionais e atribui de forma inédita o papel da instância governamental no planejamento, financiamento e desenvolvimento de ações que contribuam para a organização de um sistema articulado de ensino no Brasil, decorre de um processo cujos pilares estruturantes tem suas bases em importantes aspectos históricos, políticos, econômicos e pedagógicos.

Como podemos perceber, a atual organização do sistema brasileiro de ensino, concretizada nos planos de educação, é fruto de um processo marcado por aspectos históricos, políticos, econômicos e pedagógicos. Silva e Rodrigues (2021) também pactuam dessa ideia, e afirmam que o PNE reflete um contexto de lutas e reivindicações da sociedade brasileira.

Nesse sentido, se faz necessário destacar os principais marcos históricos que abriram caminho para o atual modelo de plano de educação no Brasil. Em 1932 foi organizado, o ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’, tendo como líderes, renomados educadores e intelectuais da época. Este movimento, ansiava a reconstrução de um projeto educacional através da criação de um plano de educação. Pereira e Ramalho (2021) afirmam que o manifesto “foi um forte alerta”, no sentido de expressar a urgência e a necessidade de um plano educacional no país. Após dois anos, os reflexos desse movimento puderam ser percebidos na Constituição de 1934, que estabeleceu em seu texto, como uma das competências da União, a fixação de um plano nacional de educação.

Decorridos alguns anos, em 1962 nasce a primeira proposta de PNE, contudo, esta não atendia as necessidades educacionais do contexto da época. A proposta era basicamente “um conjunto de regras e ainda não daria conta de garantir uma contribuição para a reorganização de sistema de ensino” (Pereira; Ramalho, 2021, p. 140). Ressalte-se que essa proposta emergiu no contexto da Ditadura Militar que ficou no poder por mais de duas décadas.

Passados os anos de governos ditoriais, a retomada da democracia a partir da segunda metade da década de 1980, criou as condições para que alguns marcos

legais importantes fossem aprovados. É o caso da Constituição Federal (CF), de 1988, e da LDB/96. A CF/88, em seu art. 214, tratou do PNE, objetivando a articulação entre os sistemas de ensino, nas diferentes esferas federativas. A respeito da LDB/96, Pereira e Ramalho (2021, p. 141) afirmam que, “esta legislação reaproxima a lei do investimento educacional público, como também imprime ao momento a necessidade da elaboração do PNE”.

Nesse contexto, após embates e debates, em 09 de janeiro de 2001, o primeiro PNE com força de lei, foi aprovado pela Lei n. 10. 172, com vigência de dez anos. Com a sua finitude, passamos por uma espera de quase 04 (quatro) anos até que o segundo e atual PNE fosse aprovado pela Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. Este, por meio de suas 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias propõe ações para serem executadas no território nacional nos seus 10 (dez) anos de vigência.

Como um dos desdobramentos do PNE 2014-2024, o estado do Piauí elaborou seu Plano Estadual de Educação (PEE) em consonância com o PNE atual, visto que este determinou que municípios e estados teriam o prazo de 02 (dois) anos, após sua aprovação, para aprovarem leis específicas para os seus sistemas de ensino, como prevê o art. 9º da Lei 13.005/14,

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (Brasil, 2014, p. 46).

O PEE/PI foi instituído pela Lei n° 6.733, de 17 de dezembro de 2015, alinhado às metas do PNE 2014-2024. Seu objetivo é garantir o direito e acesso a uma Educação Básica de qualidade. Sua estrutura é composta 20 metas e 406 estratégias, direcionadas para um único fim que é nortear as políticas públicas educacionais no estado. Sua elaboração ficou sob a incumbência do Fórum Estadual de Educação (FEE), este, dentre outras atribuições, é responsável pelo monitoramento, avaliação e efetivação das políticas públicas educacionais no estado.

A elaboração do PEE/PI representou um trabalho conjunto. Contou com a participação de representes de segmentos distintos da sociedade, garantindo assim, o ideal de participação popular. Sobre isso, Sales e Cruz (2017, p. 2), afirmam que:

No período de elaboração do Plano Estadual de Educação, o Fórum Estadual era construído por 22 entidades, representantes de diferentes segmentos: poder público; trabalhadores da educação; movimentos sociais ou sindicais; universidades; comunidade científica; Sistema S; conselhos da educação; pais; municípios; estabelecimentos de ensino privado e dirigentes municipais de educação.

A partir da fala dos autores, percebe-se que, diferentes setores da sociedade estavam envolvidos na elaboração do PEE/PI, isso reflete o desejo coletivo de construir um plano que atendesse às necessidades educacionais, mediante diagnóstico da realidade local, levando em consideração diversos olhares.

2.2 O Plano Municipal de Educação e seus caminhos: da elaboração à execução

O PME é um documento normativo, composto por metas e estratégias, formuladas a partir do diagnóstico das demandas locais. Pode ser considerado também, como um importante instrumento de planejamento e organização educacional.

A elaboração e adequação dos Planos Municipais de Educação (PMEs) foi uma exigência do PNE/2014-2024 e do PEE/PI atual. Após a aprovação deste, os municípios tiveram o prazo de um ano para criar ou adaptar seus PMEs, em conformidade com as diretrizes, metas e estratégias dispostas no PEE/PI. De acordo com o PEE/PI os PMEs deveriam estabelecer estratégias que:

I - assegurem articulação das políticas educacionais, com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; II - considerem as necessidades específicas das populações do campo, e das comunidades indígenas, quilombolas, ciganas e comunidades tradicionais locais, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais (Piauí, 2015, p. 2).

Nesse cenário, surgem os PMEs, um documento que conjuga ações organizadas direcionadas a educação. Por meio deles, metas são traçadas e estratégias são formuladas, visando o desenvolvimento e a qualidade da educação

local. A partir dos PMEs podemos conhecer e refletir a realidade da educação nos municípios.

A esse respeito, Sala, Caldas e Bittencourt (2022) destacam que os planos de educação são importantes instrumentos de gestão que expressam, por meio de legislação, o planejamento educacional para um determinado período e público-alvo. A partir da reflexão dos autores, percebemos que os PMEs se constituem como um dispositivo legal indispensável no planejamento, organização e efetivação das políticas educacionais. Os PMEs desenham e norteiam os caminhos que os municípios devem percorrer no cenário educacional, no prazo de 10 (dez) anos.

Os PMEs estão ligados intrinsecamente ao planejamento educacional dos municípios, em razão de trazer na sua estrutura um retrato da realidade da educação. Na sua elaboração, as especificidades e particularidades locais devem ser levadas em consideração, garantindo assim, um planejamento condizente com as demandas educacionais de cada município. Por conseguinte, as metas e estratégias dispostas nos PMEs devem garantir efetivamente a qualidade da educação e preencher as lacunas existentes.

Por perpassarem governos e gestões, Sala, Caldas e Bittencourt (2022) destacam que, os planos não pertencem a um governo ou a determinado gestor público; eles registram os desejos da sociedade para qualificar a educação, sendo considerados políticas públicas.

As ações propostas nos PMEs devem acontecer de forma planejada e articulada, levando em consideração o que propõe o PNE e PEE. Essa articulação visa garantir um sistema de ensino que preencha as lacunas educacionais no âmbito nacional, estadual e municipal.

2.2.1 Normatização jurídica dos Planos Municipais de Educação do TD vale do Rio Guaribas

Do planejamento e elaboração até à sua efetivação os PMEs percorrem um longo caminho. Nesse percurso várias ações são desenvolvidas nas esferas nacional, estadual e municipal. O processo de implementação dos planos educacionais já era previsto na CF/88 que determina nos art. 211 e 214, a obrigatoriedade da União, dos estados, Distrito Federal e municípios no tocante à organização dos seus sistemas de ensino.

O PNE (2014-2024), em seu art. 8º, determina que,

Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta lei (Brasil, 2014, art. 8º).

Após a elaboração dos seus PMEs, os municípios foram incumbidos de aprovar leis específicas para validar seus planos, respeitando o prazo de dois anos, contados a partir da data de publicação do PNE vigente. Nesse contexto foram aprovadas as leis que normatizam os PMEs do TD Vale do Rio Guaribas, conforme se pode verificar no quadro a seguir.

Quadro 1. Enquadramento legal dos PMEs do TD Vale do Rio Guaribas

MUNICÍPIOS	LEI Nº	DATA DE APROVAÇÃO	PERÍODO	DURAÇÃO (EM ANOS)
Alagoinhas do Piauí	6	12 de junho de 2015	2015-2025	10
Alegrete do Piauí	226	12 de junho de 2015	2015-2025	10
Aroeiras do Itaim	125	22 de junho de 2025	2015-2025	10
Bocaina	003	20 de junho de 2015	2015-2025	10
Campo Grande do Piauí	224	28 de maio de 2015	2015-2025	10
Dom Expedito Lopes	06	03 de junho de 2015	2015-2025	10
Francisco Santos	367	20 de maio de 2015	2015-2025	10
Fronteiras	535	19 de junho de 2015	2015-2025	10
Geminiano	109	17 de junho de 2015	2015-2025	10
Itainópolis	277	12 de junho de 2015	2015-2025	10
Monsenhor Hipólito	248	08 de junho de 2015	2015-2025	10
Paquetá do Piauí	194	12 de junho de 2015	2015-2025	10
Picos	2.664	22 de junho de 2015	2015-2025	10
Pio IX	781	12 de junho de 2015	2015-2025	10
Santana do Piauí	0188	15 de junho de 2015	2015-2025	10
Santo Antônio de Lisboa	439	19 de junho de 2015	2015-2025	10
São João da Canabrava	297	22 de junho de 2015	2015-2025	10
São José do Piauí	032	10 de junho de 2015	2015-2025	10
São Julião	135	11 de junho de 2025	2015-2025	10
São Luís do Piauí	134	11 de junho de 2015	2015-2025	10
Sussuapara	197	19 de junho de 2015	2015-2025	10
Vera Mendes	162	23 de junho de 2015	2015-2025	10
Vila Nova do Piauí	176	12 de junho de 2015	2015-2025	10

Fonte: Elaboração própria com base nos PMEs do TD Vale do Rio Guaribas

O Quadro 1 apresenta o enquadramento legal dos PMEs dos municípios do TD Vale do Rio Guaribas. Na primeira coluna temos os municípios nomeados por ordem alfabética, na segunda, especifica-se a lei que aprovou o PME, na terceira, a data de aprovação da lei que institui o plano educacional, na quarta e quinta, temos respectivamente, o período de vigência e a duração em ano, de cada plano.

Em relação a data de aprovação, observa-se que, todos os municípios aprovaram seus planos educacionais dentro do prazo estabelecido no PNE (2014-2024). No que tange a duração em anos, todos os PMEs têm vigência de 10 anos.

2.3 Monitoramento dos planos municipais

Por ser política pública, a efetivação dos PMEs, necessita de acompanhamento e monitoramento contínuo. Este processo é de grande relevância por ajudar na compreensão da dinâmica de execução dos planos. Monitorar, quando se trata, de ações governamentais, precisa ser uma prática rotineira e permanente.

Sendo o monitoramento uma atividade que diz respeito ao processo de implementação, execução e gestão das ações de governo, necessita ser prática de natureza contínua, cumulativa e coletiva para viabilizar-se como atividade que agrupa valor ao campo de compreensão das políticas públicas, respeitadas suas dinâmicas e especificidades. Por óbvio que possa ser, é importante esclarecer que ele é afirmado aqui como atividade de natureza contínua, pois precisa estar ancorado em processo de trabalho institucionalmente rotineiro, permanente (Cardoso, 2015, p. 365).

No que concerne ao monitoramento dos PMEs, este processo far-se-á, por meio de avaliações periódicas, realizadas pelos órgãos competentes, tais como Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, entre outros, os quais ficam incumbidos de elaborarem relatórios de acompanhamento e avaliação. É importante frisar que, a materialização do monitoramento dos PMEs resulta na elaboração de um Relatório Anual de Monitoramento, a fim de acompanhar o desenvolvimento ou não das metas e estratégias.

Como previsto no PNE é encargo dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios criarem suas comissões para acompanhar, monitorar e avaliar seus PMEs. Brasil (2016) destaca que o Relatório Anual de Monitoramento no município, após elaborado pela Equipe Técnica, deve ser encaminhado ao secretário municipal de

educação, após ser validado pelo secretário o Relatório é encaminhado para à Comissão Coordenadora.

É importante destacar que o monitorar de um plano de educação implica no acompanhamento da evolução das metas propostas, através da participação popular. Esse exercício, além de permitir visualizar em que medida o plano está sendo efetivado, também expressa e fortalece a concepção de democracia e participação social.

O monitoramento participativo dos planos de educação é uma prática inerente às políticas educacionais. Nesse contexto, a “Campanha de Olho nos Planos” (2013), emerge como um mecanismo de fiscalização. Por um lado, a campanha incentiva ações de gestão democrática, por outro, reforça e potencializa a rede de acompanhamento e monitoramento dos planos.

A respeito das finalidades da Campanha de Olho nos Planos, Santos (2022, p. 73) destaca que,

Como ações para o monitoramento dos planos, dentre as várias finalidades, destacam-se: tornar os planos conhecidos, fortalecer as instâncias de participação e de controle social em educação, realizar conferências de educação, organizar e publicizar informações sobre o atendimento educacional e promover a auto-avaliação participativa das unidades educacionais.

Como podemos observar, a campanha tem como objetivo incentivar a participação social na elaboração, efetivação e monitoramento dos planos educacionais. Além de colaborar para a divulgação dos planos de educação, a Campanha de Olho nos planos convida os atores sociais para acompanhar as políticas públicas educacionais, tornando-os protagonistas dos debates e discussões públicas.

Santos (2022) destaca que a Campanha de Olho nos Planos é apoiada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e composta pelas seguintes instituições educacionais: Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Associação Nacional de Política e Administração Educacional (ANPAE).

Nesse contexto, é importante salientar a importância das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs). Estas, são ferramentas de controle social e

espaços de debates e diálogos nas esferas distrital, estadual e municipal. As CONAEs potencializam a atuação das cidadãs e cidadãos nos espaços públicos, motivando-os a não serem meros coadjuvantes nos debates sobre políticas educacionais.

A participação, no contexto das CONAEs, está intrinsecamente relacionada à atuação da sociedade civil organizada (movimentos sociais, organizações em defesa da educação pública) nos espaços públicos de decisão, que se constituem de mecanismos institucionais de participação em processos de elaboração, implementação, monitoramento e avaliação das políticas educacionais. É também um processo de aprendizado na medida em que qualifica a intervenção de cidadãos/ãs para a atuação nos espaços públicos de decisão (Santos, 2022, p. 77).

Por serem espaços de reflexão, discussão e diálogo, as CONAEs qualificam as cidadãs e cidadãos para melhor se posicionarem e atuarem nos espaços públicos de decisão. As CONAEs concretizam o ideal de democracia e controle social na medida em que oportuniza a participação da sociedade civil nas discussões sobre educação.

Dentro da rede de órgãos que acompanham e monitoram os planos educacionais o MEC exerce um papel crucial. De acordo com Santos (2022), o MEC “propõe aos Dirigentes Municipais de Educação e ao Conselho dos Secretários de Educação (CONSED) um apoio técnico para o monitoramento e avaliação dos planos municipais de educação”. A equipe de apoio técnico é composta por um coordenador estadual, um supervisor estadual e técnicos, cada um com sua atribuição específica.

2.4 Poder local e planejamento na elaboração dos PMEs

Sendo os PMEs, instrumentos de efetivação das políticas educacionais no âmbito municipal, faz-se necessário, estabelecermos um diálogo com vista a analisar a relação entre os PMEs e o poder local. Vale destacar que, a ideia de poder local atrelada ao patrimonialismo e ao coronelismo ainda é uma realidade persistente em muitos municípios do território brasileiro, que hoje, se reflete na figura do gestor municipal.

A noção de poder local pode acarretar o comprometimento da efetivação dos PMEs, visto que, os órgãos e instâncias de monitoramento e avaliação podem ter no seu colegiado, membros que carregam os interesses do próprio gestor, seja por medo de represálias ou simplesmente por pactuarem com o posicionamento da gestão

municipal. Desse modo, evidencia-se que, quando os interesses do gestor sobrepõem as necessidades locais, o que podemos perceber é um distanciamento entre a elaboração e a execução/ efetivação da política educacional.

Tal cenário, nos possibilita perceber o quanto urgente e necessário é a participação ativa da sociedade, na elaboração, execução e monitoramento das políticas públicas. Participar ativamente implica ser protagonista nas decisões políticas, e não uma mera “peça decorativa”, como acontece por exemplo, em muitos conselhos municipais.

A ideia de poder local se manifesta desde o processo de elaboração dos PMEs até a sua execução, no tocante a forma de como o processo é conduzido. Nesse cenário, não raro podemos observar a negligência por parte dos órgãos fiscalizadores, por não exercerem sua autonomia, ficando a mercê dos interesses dos gestores municipais.

As disputas em torno da tramitação e aprovação dos PMEs evidenciam a centralidade do poder político local, cuja condução do itinerário participativo nem sempre resulta em um plano que represente o ideário dos segmentos participantes, o que coloca o princípio da gestão democrática ainda como um desafio no plano local (Scaff; Oliveira; Aranda, 2018, p. 133).

A expressão de poder local na tramitação e aprovação dos PMEs impossibilita o exercício da democracia e autonomia no processo democrático das políticas educacionais, uma vez que, os atores envolvidos tornam-se fantoches nas mãos dos gestores locais. Ora, é inegável que em muitos contextos, o decurso da formulação dos planos de educação, “implica em negociações, disputas e conflitos em torno do seu teor e da sua lógica de construção (Scaff; Oliveira; Aranda, 2018, p. 135).

Desse modo, quando o poder local expresso pelos interesses do gestor, entra em cena, a participação social fica limitada. Essa realidade de caráter coercitivo, expressa o patrimonialismo e coronelismo tão ferrenhos nos contextos locais. Diante desse cenário, as políticas públicas tornam-se apenas a expressão do poder político local.

Oliveira, Fernandes e Scaff (2021, p. 212) ao falarem do fenômeno educativo em âmbito local, chama a atenção para “não reduzi-lo a um espaço, por excelência, palco de tradições patrimonialistas, cujas relações são determinadas com poucas possibilidades de intervenção e mudança social”

Percebe-que, a manifestação do poder local, expresso na elaboração e efetivação das políticas educacionais, é um empecilho para a mudança social, uma vez que, os interesses pessoais de uma pessoa ou de um pequeno grupo dominante, são colocados acima das particularidades e necessidades locais.

Nesse contexto, evidencia-se que o foco do gestor, não está centrado em atender as demandas educacionais e sim na manutenção do seu próprio poder. Isso compromete o princípio da gestão democrática, pois o ideal de participação popular no planejamento das políticas públicas acaba se tornando algo utópico.

Ainda a esse respeito, Scaff, Oliveira e Aranda (2018, p. 145), destacam que

Apesar das orientações nacionais quanto à participação dos diversos segmentos sociais na elaboração dos PMEs, o que se manifesta no campo empírico, de formas diferentes, e em momentos distintos, é a fragilização dos processos de construção democrática.

A partir disso, podemos inferir que, uma das questões que contribuem para essa fragilização dos processos de construção democrática, no decurso de elaboração e execução dos PMEs, é a persistência do poder local. Todas as vezes em que as políticas educacionais são influenciadas por lideranças locais, o exercício da democracia é ameaçado.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR

O debate sobre políticas educacionais que tratam da formação de professores em nível superior no Brasil, é uma questão que segue na pauta educacional. Tais debates legitima a luta pela valorização do professor. A respeito disso, Oliveira e Foerste (2023, p. 7) destacam que:

O debate sobre políticas públicas de formação docente reafirma que a luta pela valorização do professor segue na pauta educacional brasileira, que parte de uma problemática mais ampla proveniente das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade desigual, excluente e injusta, marcada pelas relações capitalistas de produção, que vêm repercutindo na qualificação profissional, ao longo dos últimos anos.

Como podemos perceber, questões de cunho econômico, político e social refletem nas políticas de qualificação profissional dos professores. Em um país como o Brasil, marcado por contradições e desigualdades, os debates e discussões acerca das políticas educacionais devem ser intensificados, objetivando o fortalecimento, qualidade e expansão das políticas públicas de formação docente.

Mesmo diante de um cenário de contrastes tão aferrados, é preciso destacar algumas conquistas significativas, decorrentes de muita luta, no âmbito das políticas educacionais. Sendo assim, entre os marcos legais, podemos citar a CF/88 e a LDB 9394/96.

No caso da CF/88, ela estabeleceu um conjunto de princípios no Capítulo da Educação, destacando-se a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades e a formação de professores, entre outros (Dourado, 2013).

No que se refere a formação de professores para atuarem na Educação Básica, a LDB/96 estabelece no art. 62 que o docente deverá ter formação em nível superior, sendo admitida, a formação em nível médio, na modalidade Normal, para o docente atuar na Educação Infantil,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil

e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Brasil, 2013, s/p).

Sobre isso, Lima e Sales (2018, p. 303) esclarecem que, “a LDB/96, embora admita a formação de nível médio como o mínimo necessário para o exercício da profissão docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, aponta a formação em nível superior como a desejável”. O PNE (2014-2024) reforça essa questão ao tratar na Meta 15 sobre formação docente em nível superior. A referida meta, visa assegurar a formação docente em nível superior de todos as professoras e professores da educação básica.

Importante enfatizar que a formação em nível superior permite ao docente atuar melhor no exercício da sua profissão. Porque aprimora a prática docente, permitindo ao professor aperfeiçoar seu trabalho, sua didática e seu fazer pedagógico, ou seja, o docente tem a oportunidade de potencializar suas habilidades e competências, produzindo conhecimento e refletindo sobre.

Apesar dos significativos avanços no que diz respeito à formação de professores no território nacional, não podemos desconsiderar o contexto que antecedeu as atuais conquistas educacionais. Segundo Oliveira e Foerste (2021) o panorama da formação docente no Brasil é marcado por rupturas e descontinuidade na implementação de políticas públicas de formação.

Diante disso, é notório a existência de muitas lacunas entre a legislação que trata das políticas de formação docente e sua efetividade. Partindo desse pressuposto, evidencia-se a necessidade de fomentar as políticas de formação de professores em nível superior, com a vista a amenizar lacunas do passado e diminuir ou até mesmo pôr fim, a atuação de professores em sala de aula, sem nível superior.

A esse respeito, Oliveira e Foerste (2023, p. 7) afirma que

Muitos países já convivem com a realidade de professores “treinados”, “leigos” ou “práticos”, denominações dadas aos professores que não possuem curso de licenciatura, ou a contratação de profissionais habilitados em uma determinada disciplina para suprir carência em outra.

Esse cenário vivenciado em muitos países, é algo bem recorrente no Brasil, principalmente em cidades pequenas, onde a ideia de poder local é tão forte e persistente. Sabe-se que, a atuação de professores sem nível superior é uma

realidade, bem como a atuação de professores em uma área, na qual ele não é habilitado.

Nesse contexto, reforçamos que, a formação inicial em nível superior é uma questão primordial na prática docente, visto que, o professor que possui qualificação desejável pode atuar melhor e elevar a qualidade do ensino. Ora, é na formação inicial que o docente desenvolve habilidades e competências indispensáveis para o exercício da sua profissão.

3.1 Política nacional de formação docente no Brasil

A qualidade da educação estar intrinsecamente ligada à formação de seus professores. Nesse sentido, é imprescindível implementar políticas públicas educacionais que viabilizem e fomentem programas direcionados à formação docente no Brasil.

De acordo com Gomez e Ramos (2018) a CF/88 abriu caminho para um dos principais dispositivos legais que impactaram a formação docente nos períodos posteriores, a Lei nº. 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que instituiu a LDB. Nesta lei, a formação inicial em nível superior ganha visibilidade, posto que no Art. 62 diz que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (Brasil, 1996).

A CF/88 e a LDB/96 marcaram profundamente a trajetória da formação docente e das políticas públicas educacionais no Brasil. Decorrentes dessas leis outros marcos legais sucederam visando a efetivação de políticas públicas que valorize a formação docente e que fortaleça legalmente a luta dos professores pelo reconhecimento social da profissão, como por exemplo, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que impactaram a educação nacional.

Estabelecido em 29 de janeiro de 2009, através do decreto n. 6755, o Parfor emerge em um contexto de carência de docentes com formação em nível superior. Seu objetivo é promover a oferta de educação superior para docentes em exercício na educação básica que não possuem qualificação adequada na área em atuam.

Segundo a CAPES (2024, s/p), o Parfor

É uma ação que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam.

O Parfor visa preencher uma lacuna presente e persistente na educação nacional que é, a atuação de professores em áreas nas quais não possuem formação. Desse modo, o programa oportuniza o acesso à educação específica em nível superior para docentes da educação básica. Por meio do Parfor a educação superior e a educação básica se aproximam, promovendo assim, a qualificação dos docentes.

As ações do Parfor são desenvolvidas através da colaboração entre os governos federal, estadual, distrital e municipal e secretarias de educação e Instituições Públicas de Educação Superior. Essa articulação visa promover melhorias na qualidade da educação básica, oportunizando a formação adequada e qualificação dos profissionais do magistério da educação básica.

Ainda no campo das políticas educacionais com foco na formação docente, destacamos o sistema UAB, que se caracteriza como uma política de formação inicial e continuada de professores. Desse sistema, participam universidade públicas das esferas federal, estadual e municipal e Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologias.

Segundo Sousa (2012, p. 128):

O Sistema UAB é apresentado como política pública de formação de professores inicial e continuada, instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior e, ainda, fomentar a modalidade de educação a distância nas Instituições de Educação Superior (IES) públicas em parceria com os três níveis governamentais brasileiros (federal, estadual e municipal).

Como podemos perceber o sistema UAB busca ampliar a oferta de cursos e programas de nível superior e incentivar a educação na modalidade a distância. A UAB atua em regime de colaboração entre estados e municípios, estes por sua vez, devem disponibilizar polos para apoio presencial. “Estados e municípios de um lado, e universidade públicas de outro, devem estabelecer acordos de cooperação”. (Sousa, 2012, p. 133).

A UAB é uma alternativa para fomentar a qualificação dos docentes que atuam na educação básica, pois de acordo com Sousa (2012, p. 121) ela é “apresentada como política pública de formação de professores inicial e continuada capaz de ampliar o contingente de docentes qualificados em nível superior”.

A partir dessa afirmação podemos inferir que a UAB é uma alternativa para elevar o quantitativo de professores com nível superior que atuam na educação básica, nas escolas públicas. Dentro desse contexto é importante frisar que docentes qualificados contribuem para melhorar o desempenho educacional.

3.2 Formação inicial em nível superior: desafios e possibilidades

Garantir uma formação docente inicial e continuada de qualidade é investir na qualidade da Educação Básica. A formação em nível superior potencializa a prática pedagógica visto que, no âmbito acadêmico a formação inicial contribui para a apropriação de saberes, valores, técnicas e conhecimentos que são indispensáveis à prática docente. Nesse sentido, ao exercer sua profissão, o professor precisa manejar e dominar conteúdos e metodologias, pois

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (Brasil, 2015, p. 3).

Como podemos observar, a docência é uma ação complexa; ela exige do profissional, domínios específicos que só podem ser adquiridos no âmbito acadêmico, no processo de formação em nível superior, e posteriormente podem ser potencializados e aperfeiçoados com a formação continuada. Nesse sentido,

Se não houver constante qualificação docente, o professor pode perder o entusiasmo pela profissão. Acredita-se que sem a realização de estudos sistemáticos com vista ao desenvolvimento profissional, o professor não consegue estabelecer e manter a capacidade de analisar as mudanças educativas, além de ter dificuldade de adaptar-se às novas exigências da educação contemporânea (Nunes; Oliveira, 2017, p. 68).

É inquestionável que, o docente que possuí uma qualificação adequada consegue acompanhar as mudanças no campo educacional e atender às necessidades educativas do contexto no qual estar inserido. Nessa perspectiva, é necessária uma política de formação inicial de professores, de qualidade, que contribua para a qualificação docente, capacitando-o para suprir as demandas que o exercício da sua profissão exige.

No cenário da política de formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil, é importante mencionar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores. De acordo com Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021, p. 941)

As DCN definem os marcos curriculares e regulatórios para a formação docente, instituindo normas como carga horária e estruturação curricular das licenciaturas, além de questões como princípios formativos a serem considerados pelos cursos.

Como podemos perceber as DCN têm a finalidade de organizar a política nacional de formação docente. Por meio da emissão de pareceres e organização de resoluções, o Conselho Nacional de Educação (CNE) é quem aprova as DCN. Nesse panorama, destacamos as DCN de 2002, 2015, 2019 e 2024.

As DCN/2002 foram instituídas pela Resolução CNE/CP no. 01/2002 e Resolução CNE/CP no. 02/2002 e tratam da formação de professores da Educação Básica e da carga horária dos cursos de licenciatura. Essas DCN trouxeram novas possibilidades para a formação docente, pois de acordo com Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021) “ao sugerir uma reformulação do processo formativo de professores em todo o Brasil, foram ao encontro de uma demanda do campo educacional”.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, estabeleceu as DCN/2015 para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, de profissionais da Educação Básica. Segundo Brasil (2015) elas definem os princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação. As DCN/2015 ainda tratam do planejamento, processos avaliativos e regulamentação das instituições educacionais que ofertam programas e cursos de formação.

Poucos anos depois, o Brasil se via sob o mando de um governo de viés neoconservador e as DCN foram alvos de mais uma mudança dessa vez

estabelecidas pelo Parecer CNE/CP nº 22/2019 e pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 que apresentam as DCN para a Formação Inicial de Professores e trazem a Base Nacional Comum (BNC) para a Formação Inicial de professores. De acordo com Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021, p. 947) “as DCN/2019 têm a intenção clara de buscar coerência entre a BNCC e a formação docente”. Dessa forma evidenciam a preocupação com o desenvolvimento de competências nas licenciaturas.

Com a retomada da governança do país sob uma perspectiva progressista, o tema da formação dos professores volta à baila através do Parecer CNE/CP nº 04/2024, que estabeleceu as DCN para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura), documento que não é consensual entre as entidades que discutem a formação docente e por isso mesmo foi e é alvo de críticas. Elas definem

Fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das Instituições de Educação Superior (IES) que as ofertam (Brasil, 2024, p. 23)

Como podemos observar as DCN para a formação de professores, representam avanços, mas também retrocessos que alimentam o debate sobre novos horizontes no campo da política de formação docente. É louvável reconhecer tais avanços, pois eles representam novas possibilidades. Contudo, não podemos esquecer os desafios que ainda persistem, dentre eles, a precarização do trabalho e da formação docente.

3.3 Concepções de formação docente em nível superior

Na esfera da formação docente, podemos destacar dois modelos de formação: o modelo da racionalidade técnica e o modelo da racionalidade prática. No primeiro modelo, o profissional assume a figura de um técnico/ especialista, e sua prática docente é mecanizada e repetitiva. Segundo Esquinsani (2018), nesse modelo o professor é um especialista em relação a um conhecimento fragmentado. No segundo modelo, o docente é visto como um profissional que reflete sua prática pedagógica. É por meio dessa reflexão que ele vai se (re) inventar frente às situações cotidianas.

Ainda segundo Esquinsani (2018), no modelo de formação docente onde prevalece a racionalidade técnica, a prática não é uma prioridade e as reflexões teóricas são desprezadas. A atividade profissional é uma ação meramente instrumental. Esse modelo é o mais conhecido entre os professores

Por valer-se do receituário ou livros de receitas, no qual técnicas e procedimentos, já testados e aprovados em realidades diferentes, são repassados ao docente como arquétipos mecânicos e fechados a serem imitados/reproduzidos (Esquinsani, 2018, p. 131).

Percebe-se que, no modelo da racionalidade técnica a ação docente é pautada na imitação/reprodução, baseada em procedimentos que foram testados e aprovados em realidades dissemelhantes. Nesse sentido a ação pedagógica é mecanizada e não induz a reflexão. Sobre isso, Esquinsani (2018, p. 131) destaca que,

Em tal modelo de racionalidade, encerra-se a primazia da prática, prioritária diante das ‘teorizações’, pois a teoria seria considerada uma ‘perda de tempo’, sendo mais urgente aprender novas técnicas, procedimentos e formas de aplicação, do que novos parâmetros de reflexão.

Observa-se que, no referido modelo, os conhecimentos mecanizados têm mais valor do que as práticas que induzem à reflexão. Sendo assim, as situações cotidianas vivenciadas pelos professores não são levadas em consideração. Nesse panorama, ocorre a fragmentação da prática docente.

Já, no modelo de formação docente no qual a racionalidade prática prevalece, o professor é protagonista da sua ação pedagógica. Ele é autônomo e pode reinventar sua prática. Nesse modelo de formação, a prática é vista como um espaço de reflexão e um lugar que possibilita a aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos. De acordo com esse modelo o professor é visto

Como o profissional que problematiza a sua atuação e a sua profissão frente a sua base de conhecimentos específicos. Dessa forma, faz-se preciso entender a prática pedagógica dentro de uma certa centralidade, para que o processo de ensino-aprendizagem seja pensado, bem como, para que o professor debata e confronte sua formação e suas práticas (Derossi; Ferreira, 2021, p. 169).

Como podemos perceber, no paradigma da racionalidade prática, a ação docente é também um lugar de reflexão, e não apenas um espaço onde o docente vai aplicar seus conhecimentos científicos e técnicos. Nesse modelo de formação a emancipação profissional é alcançada pelo docente. A este cabe tomar as rédeas do seu próprio processo de formação, construindo conhecimentos de forma autônoma, conhecimentos que não se subtraem diante da simples repetição de receitas, típicas da racionalidade técnica (Esquinsani, 2018).

O modelo da racionalidade prática conduz o docente ao exercício de uma ação reflexiva. Dessa forma, as reflexões acerca das práticas pedagógicas e das vivências cotidianas dos professores, são valorizadas, opondo-se ao modelo da racionalidade técnica, que é caracterizado pela mecanização de situações.

De acordo com Esquinsani (2018, p. 1330)

O professor e as reflexões sobre a prática cotidiana desencadeiam e alimentam o processo de formação, sendo que a separação entre a teoria e a prática, típica do modelo de racionalidade técnica, respondem a uma demanda imediatista, mas não a um processo de formação reflexivo e autoral.

A prática docente requer dos sujeitos uma atitude reflexiva. Essa ação fortalece o decurso formativo, contribui para o processo de emancipação docente, além de problematizar os contextos nos quais os sujeitos estão inseridos. Pois, ela somente cumpre com o objetivo docente quando a reflexão leva a uma nova ação. O modelo da racionalidade técnica se isenta dessa problematização.

A esse respeito, Derossi e Ferreira (2021, p. 168) afirmam que

O modelo técnico, se vale retoricamente do cabedal científico, entretanto o utiliza de forma parca e pobre, já que não propõe a reflexão e a diversidade dos contextos de atuação e dos sujeitos envolvidos. Não se pode perder de vista que tanto a formação quanto a educação carregam consigo um compromisso social de transformação e mudança sociais, evidenciando assim que, todos os processos formativos e educativos são clivados por aspectos temporais, sociais, políticos, econômicos que impactam a constituição dos cidadãos.

Observa-se que, nesse modelo o docente não passa de um aplicador de técnicas. As realidades e diversidades não são levadas em consideração. A perspectiva da racionalidade técnica opõe-se totalmente ao modelo do prático, pois

este, valoriza as experiências, possibilitando que os docentes sejam mais reflexivos diante dos desafios encontrados no exercício da sua prática pedagógica.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa científica é uma ação dinâmica, com intencionalidade e que apresenta possibilidades distintas em relação à sua prática. Seus objetos são variados e seus objetivos são múltiplos. De acordo com De Lunetta e Guerra (2023) existem inúmeras modalidades de pesquisa, cada uma com o objetivo de responder a diferentes questões.

Gil (2017) corrobora com esse pensamento ao afirmar que, os ambientes em que ocorre a pesquisa são diversificados. Também são muito diversos os métodos e técnicas utilizados para coleta e análise dos dados, ou seja, na metodologia de uma pesquisa há muitas possibilidades. Nessa perspectiva, essa seção trata dos seguintes pontos: tipo de estudo, campo social da pesquisa e levantamento e análise dos dados.

4.1 Tipo de Estudo

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Cardoso e Batista (2024, p. 31), permite que o investigador percorra diversos caminhos, utilizando uma variedade de métodos e maneiras de construir e analisar informações. Quanto à técnica, trata-se de um estudo de cunho documental, que de acordo com Cardoso e Batista (2024, p. 30) possui como definição a construção do conhecimento a partir de documentos oficiais ou não, não tratados, podendo ser fotos, atas, teses, depoimentos e, etc. O estudo aqui apresentando, tem como fonte primária de pesquisa a análise dos 23 PMEs do TD Vale do Rio Guaribas.

No que se refere aos objetivos da pesquisa, esta classifica-se como descritiva visto que, foram coletados dados e informações específicas a partir da fonte primária. Segundo Gil (2017, p. 42) as pesquisas descritivas podem ser elaboradas com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis.

Esta pesquisa leva em conta a vigência dos PMEs que se situam no marco temporal 2015 – 2025. É a partir deles que construiremos a nossa análise, buscando verificar qual o lugar ocupado pela formação docente em nível superior nos PMEs em questão.

4.2 Campo social da pesquisa

O estado do Piauí possui 224 municípios e administrativamente está dividido, conforme a Lei nº 6.967, de 03 de abril de 2017, em 12 (doze) TDs que são “unidades de planejamento da ação governamental, considerando as peculiaridades locais e regionais, visando à promoção do desenvolvimento sustentável do Estado, a redução das desigualdades e a melhoria da qualidade de vida da sua população” (Pereira; Nascimento; Rodrigues, 2017, p. 5).

O processo de regionalização do Piauí teve início na primeira década do século XXI, com a finalidade de planejamento, visando o desenvolvimento das regiões do estado. A instituição das regiões político-administrativas, segundo Nobre e Carvalho (2020) representou a consolidação dos instrumentos de planejamento e gestão.

Assim, a divisão do estado do Piauí em TD, se desenhou como uma estratégia para melhor construir, organizar e gerenciar as políticas públicas no estado. Pereira, Nascimento e Rodrigues (2017) reforçam essa ideia ao afirmarem que o planejamento territorial se configura como uma inovação em termos de processo de construção e gestão de políticas públicas.

A presente pesquisa utilizou como fonte primária de estudo os PMEs dos 23 municípios que compõe o TD Vale do Rio Guaribas que são: Alagoinha do Piauí, Alegrete do Piauí, Aroeiras do Itaim, Bocaina, Campo Grande do Piauí, Dom Expedito Lopes, Francisco Santos, Fronteiras, Geminiano, Monsenhor Hipólito, Itainópolis, Paquetá, Picos, Pio IX, Santana do Piauí, Santo Antônio de Lisboa, São João da Canabrava, São José do Piauí, São Luís do Piauí, Sussuapara, São Julião, Vera Mendes e Vila Nova do Piauí.

4.3 Levantamento e análise dos dados

Considerando que os PMEs eram os documentos base desse estudo, inicialmente fez-se a busca dos mesmos na plataforma https://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=PI&tipoinfo=1, a fim de baixar os PMEs dos 23 municípios do TD Vale do Rio Guaribas. De posse deles, passou-se para o segundo momento, que foi fazer buscas usando dois descritores: formação inicial e nível superior, tomando como parâmetro a Meta 15, que é a que trata da formação docente, na maioria dos PMEs, pois em alguns deles a Meta recebia outra

numeração. As informações extraídas desses planos, foram agrupadas em quadros, conforme se apresenta no capítulo que trata das análises e discussão dos dados.

Por fim, ressalta-se que o estudo ora apresentado, se enquadra no exposto no item II, do art. 1º da Resolução CNS nº 510, de 2016, que dispensa pesquisa dessa natureza de ser submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para analisar as informações extraídas dos PMEs dos 23 municípios do TD Vale do Rio Guaribas, se tomou como ponto de partida a Meta 15 do PNE 2014-2024 que traz a seguinte redação:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014, s/p).

Assim, em cada PME foram feitas as buscas tomando os descritores formação inicial e nível superior, como ponto de partida para localizar a meta e estratégias a ela correspondentes. Para fins de organização, elegeu-se 03 (três) categorias de análises: meta do PME na interface com o PNE; prazo para implantação da meta e menções à formação docente nas estratégias.

Na sequência, passa-se a apresentar a sistematização dos dados.

5.1 Meta dos PMEs na interface com o PNE

Foram analisados os PMEs do TD Vale do Rio Guaribas, que é composto por 23 municípios. A partir do descritor nível superior, chegou-se às informações como apresentadas no Quadro a seguir.

Quadro 2 – Descrição da Meta 15 nos PMEs na interface com o PNE/2014

MUNICÍPIOS	META PME
Alagoinhas do Piauí, Alegrete do Piauí, Campo Grande do Piauí, Fronteiras, Pio IX, São João da Canabrava	Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do <i>caput</i> do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Aroeiras do Itaim	Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e o município, no prazo de um ano de vigência do PME, política nacional de formação e valorização dos profissionais da Educação, assegurando que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica

	de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Bocaina	Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterado pela Lei 12.014, de 06 de agosto de 2009, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Dom Expedito Lopes	Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política estadual de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Francisco Santos, São Julião, Vila Nova do Piauí	Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência do PME, política nacional de formação e valorização dos profissionais da Educação, assegurando que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Geminiano	Meta 15 – Articular, juntamente com o governo federal e o estado, mecanismos que contemplem graduação aos professores que trabalham fora da área de formação.
Itainópolis, Monsenhor Hipólito, Vera Mendes	Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência do PNE, política nacional de formação e valorização dos profissionais da Educação, assegurando que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Paquetá do Piauí	Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 4 (quatro) anos de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Picos	Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, Política Nacional dos Profissionais da Educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Santana do Piauí	Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e o município, no prazo de dois anos de vigência do PME, política nacional de formação e valorização dos profissionais da Educação, assegurando que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Santo Antônio de Lisboa, São Luís do Piauí	Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
São José do Piauí	Meta 13 – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados e o Distrito Federal, política municipal de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os servidores possuam formação específica em sua área de atuação, e que 100% (cem por cento) dos docentes sejam formados em nível de pós-graduação <i>lato sensu</i> e, no mínimo, 30% (trinta por cento) <i>stricto sensu</i> , até o último ano de vigência deste PME.
Sussuapara	Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 4 (quatro) anos de vigência deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Fonte: Elaboração própria com base nos PMEs do TD Vale do Rio Guaribas.

Percebe-se pelo Quadro 2 que dos 23 PMEs analisados, a maioria traz na redação da sua meta texto semelhante à meta do PNE/2014. Isso nos permite visualizar que muitas metas municipais são uma reprodução quase que fiel da meta nacional. Com base nessa observação, infere-se o descaso e desconhecimento de muitos gestores municipais frente às políticas educacionais.

Ademais, entende-se que, reproduzir fielmente a meta nacional, no contexto municipal, pode não levar em consideração as necessidades e particularidades da realidade local. Logo, a elaboração de um plano municipal sem um prévio diagnóstico, mostra o descompromisso dos gestores em relação à educação, e corre sérios riscos de não atender as demandas do público-alvo local, fugindo assim, da intencionalidade do plano de educação que segundo Sala, Caldas e Bittencourt (2022) é expressar, o planejamento educacional levando em consideração um determinado público-alvo.

A partir da organização das metas dispostas no Quadro 2, pudemos observar a empregabilidade dos verbos que inicia cada meta. Após análise, observamos o emprego de dois verbos: garantir e articular. Dos 23 PMEs analisados, 22 empregam o verbo garantir e apenas 1 emprega o verbo articular.

Empregaram o verbo garantir os municípios de Alagoinhas do Piauí, Alegrete do Piauí, Campo Grande do Piauí, Fronteiras, Pio IX, São João da Canabrava, Aroeiras do Itaim, Bocaina, Dom Expedito Lopes, Francisco Santos, São Julião, Vila Nova do Piauí, Itainópolis, Monsenhor Hipólito, Vera Mendes, Paquetá do Piauí, Picos, Santana do Piauí, Santo Antônio de Lisboa, São Luis do Piauí, São José do Piauí e Sussuapara. Já o verbo articular foi empregado apenas por Geminiano.

Nesse contexto, vale destacar que, cabe aos municípios elaborar estratégias para garantir o cumprimento da meta, pois segundo Pereira e Ramalho (2021) o plano é um meio de organização de estratégias para alcançar objetivos definidos. Portanto, os gestores devem tomar para si, a responsabilização na efetividade das metas.

Assim, ao empregar o verbo garantir depreende-se que os municípios estão assumindo a responsabilidade no que diz respeito a efetivação da meta, ou seja, os municípios estão se comprometendo em formular estratégias para que a meta seja alcançada. Na maioria das metas, essa garantia é em regime de colaboração entre União e demais entes federados.

O emprego do verbo articular, evidencia que o município não estar totalmente comprometido com a efetivação da meta. Se por um lado, o verbo garantir aponta para uma responsabilização do município em relação ao cumprimento da meta, por outro o verbo articular não evidencia essa garantia. Nesse cenário o alcance da meta se torna algo mais distante.

No quadro 2 observa-se também o prazo que cada município estabeleceu para implementar sua política de formação inicial. De acordo Sala, Caldas e Bittencourt (2022) os planos de educação expressam o planejamento educacional para um determinado período. Nesse sentido é importante analisar o prazo que cada município determinou para implementação da política de formação inicial de seus docentes.

Ao analisar o quadro 2 observamos que os municípios de Alagoinhas do Piauí, Alegrete do Piauí, Campo Grande do Piauí, Fronteiras, Pio IX, São João da Canabrava, Aroeiras do Itaim, Bocaina, Dom Expedito Lopes, Francisco Santos, São Julião, Vila Nova do Piauí, Itainópolis, Monsenhor Hipólito, Vera Mendes, Picos, Santo Antônio de Lisboa e São Luis do Piauí estabeleceram o prazo de 1 ano para

implementar sua política de formação inicial. Vale lembrar que esse prazo estar em consonância com o prazo estabelecido na meta 15 do PNE 2014-2024. Observa-se também que a redação da Meta 15 dos PMEs têm enunciado semelhante a redação da Meta 15 do PNE 2014-2024.

No que diz respeito ao enunciado da Meta 15 do PNE 2014-2024, Locatelli (2021, p. 5) afirma que, comprehende-se também no enunciado, que o prazo estabelecido de um ano, não é para que todos os professores e as professoras tenham formação de nível superior, mas para que se institua a referida política nacional.

Dessa forma também entendemos que o prazo estabelecido pelos municípios não diz respeito em garantir que todos os docentes, dentro do prazo estabelecido, tenham formação acadêmica. O prazo se refere a implementação da política nacional de formação dos profissionais da educação.

Já os municípios de Paquetá do Piauí e Sussuapara, estabeleceram o prazo de 4 anos. O município de Santana do Piauí estabeleceu o prazo de 2 anos. Já o município de Sussuapara estabeleceu o prazo de 10 anos, visto que na redação da meta nota-se que o município tem até o último ano de vigência do PME para garantir sua política de formação inicial.

Merece destaque o município de Geminiano, uma vez que não é estabelecido prazo para implementação de política de formação inicial. Com isso, percebemos certo descuido do município para com a educação e seus docentes. O não estabelecimento de prazo para implementar tal política deixa o município em uma situação confortável, no sentido de que, por não estabelecer prazo, ele pode ou não efetivar a meta.

Outra questão observada refere-se a área de conhecimento da formação. Segundo Brasil (1996, s/p), “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”. Nesse sentido observamos e agrupamos os municípios levando em consideração a menção feita a área de conhecimento de formação.

Na redação da meta 15 dos PMEs analisados, os municípios de Alagoinhas do Piauí, Alegrete do Piauí, Campo Grande do Piauí, Fronteiras, Pio IX, São João da Canabrava, Aroeiras do Itaim, Bocaina, Dom Expedito Lopes, Francisco Santos, São Julião, Vila Nova do Piauí, Itainópolis, Monsenhor Hipólito, Vera Mendes, Paquetá do Piauí, Picos, Santana do Piauí, Santo Antônio de Lisboa, São Luís do Piauí e

Sussuapara trouxeram em seu texto a menção “formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”.

Já os municípios de Geminiano e São José do Piauí apresentam menções distintas. Geminiano ao se referir a área de conhecimento da formação traz a seguinte redação “graduação aos professores que trabalham fora da área de formação”. São José do Piauí menciona “formação específica em sua área de atuação”. Vale destacar também, a menção que o município faz a formação em nível de pós-graduação.

A respeito da formação específica em nível superior, Morais e Henrique (2017) evidenciam que no PNE 2014-2024, é assegurado que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Essa formação específica dar-se-á através de política nacional de formação dos profissionais da educação. Os municípios por sua vez, em consonância com o PNE vigente, devem se comprometer com essa política, fazendo valer o que consta na Meta 15 e através de iniciativas próprias.

Outro ponto observado se refere ao regime de colaboração adotado pelos municípios para o cumprimento da meta. Observamos que dos 23 PMEs analisados, 19 municípios colocam na redação de sua meta que pretendem efetivar a mesma em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, são eles: Alagoinhas do Piauí, Alegrete do Piauí, Campo Grande do Piauí, Fronteiras, Pio IX, São João da Canabrava, Bocaina, Dom Expedito Lopes, Francisco Santos, São Julião, Vila Nova do Piauí, Itainópolis, Monsenhor Hipólito, Vera Mendes, Paquetá do Piauí, Picos, Santo Antônio de Lisboa, São Luís do Piauí e Sussuapara.

De acordo com Morais e Henrique (2017), o regime de colaboração entre os entes federativos representa um mecanismo para se materializar a formação do professor. Ou seja, a harmonia entre os entes federativos é essencial para a garantir a efetivação das políticas de formação docente.

Os municípios de Aroeiras do Itaim e Santana do Piauí pretendem cumprir sua meta em regime de colaboração entre a União, o Estado e o Município. Já o município de Geminiano pretende cumprir sua meta articulando ações juntamente com o governo federal e o estado. O município de São José do Piauí pretende cumprir sua meta em regime de colaboração entre União, os Estados e o Distrito Federal.

Outro aspecto observado diz respeito a menção feita à LDB 9394/96. Os municípios de Alagoinhas do Piauí, Alegrete do Piauí, Campo Grande do Piauí,

Fronteiras, Pio IX, São João da Canabrava, Bocaina, Dom Expedito Lopes, Paquetá do Piauí, Picos, Santo Antônio de Lisboa, São Luís do Piauí e Sussuapara fazem menção à LDB 9394/96. Já os municípios de Aroeiras do Itaim, Francisco Santos, São Julião, Vila Nova do Piauí, Geminiano, Itainópolis, Monsenhor Hipólito, Vera Mendes, Santana do Piauí e São José do Piauí não fazem menção à referida Lei.

O Quadro a seguir dispõe das estratégias sobre formação docente encontradas na Meta 15 dos PMEs analisados. A partir dele conseguimos perceber o grau de comprometimento ou não dos gestores municipais frente às políticas públicas educacionais direcionadas a formação docente. Com isso é possível visualizar o lugar ocupado pela formação docente em nível superior nos PMEs dos municípios do TD Vale do Rio Guaribas.

Quadro 3 - Estratégias sobre formação docente nas metas dos PMEs

MUNICÍPIO	ESTRATÉGIAS				
	Diagnóstico da necessidade de formação ou plano de ação.	Disponibilizar diagnóstico da necessidade de programas de formação específicos: educação do campo, indígena, quilombola e especial	Contribuir para a reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura, estimulando a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica [...]	Contribuir para a valorização das práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, disponibilizando levantamento de demandas próprias da ação pedagógica na educação básica.	Formação específica em nível superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio, na modalidade normal, não licenciados ou licenciado em área diversa da de atuação docente.
Alagoinhas do Piauí	X (15.1)	Educação do campo, e especial (15.3)	X (15.4)	X (15.5)	X (15.6)
Alegrete do Piauí	X (15.1)	X (15.3)	X (15.4)	X (15.5)	X (15.6)
Aroeiras do Itaim	-----	-----	-----	-----	-----

Bocaina	X (15.1)	Educação do campo, comunidades e especial (15.3)	X (15.4)	X (15.5)	X (15.6)
Campo Grande do Piauí	X (15.1)	X (15.3)	X (15.4)	X (15.5)	X (15.6)
Dom Expedito Lopes	X (15.1)	Educação do campo e especial (15.4)	-----	-----	-----
Francisco Santos	-----	-----	-----	-----	-----
Fronteiras	X (15.1)	-----	X (15.5)	X (15.7)	X (15.8)
Geminiano	-----	-----	-----	-----	(15.2)
Itainópolis	X (15.1)	X (15.3)	-----	-----	X (15.4)
Monsenhor Hipólito	X (15.1)	X (15.3)	X (15.4)	X (15.5)	X (15.6)
Paquetá do Piauí	X (15.1)	X (15.5)	Conhecer a reforma curricular dos cursos de licenciatura para verificar se a mesma assegura o foco no aprendizado do/a aluno/a.	X (15.8)	X (15.9)
Picos	X (15.1)	-----	-----	-----	-----
Pio IX	X (15.1)	Educação do campo e especial (15.3)	X (15.4)	X (15.5)	-----
Santana do Piauí	X (15.1)	Educação do Campo e especial (15.4)	-----	X (15.5)	X (15.6)
Santo Antônio de Lisboa	X (15.1)	Educação do campo e especial (15.3)	-----	-----	-----
São João da Canabrava	X (15.1)	Educação do campo (15.3)	-----	-----	X (15.4)
São José do Piauí	-----	-----	-----	-----	-----
São Julião	X (15.1)	Educação do campo e especial (15.3)	X (15.4)	X (15.5)	X (15.6)

São Luís do Piauí	X (15.1)	Educação do campo e especial (15.3)	X (15.4)	X (15.5)	X (15.6)
Sussuapara	X (15.1)	Educação do campo e especial (15.3)	X (15.4)	X (15.5)	X (15.7)
Vera Mendes	-----	-----	-----	-----	-----
Vila Nova do Piauí	-----	-----	X	-----	-----

Fonte: Elaboração própria com base nos PMEs do TD Vale do Rio Guaribas.

No contexto de elaboração dos PMEs, evidencia-se a necessidade de um planejamento, pois segundo Pereira e Ramalho (2021) o plano pode ser considerado como uma maneira de organização de estratégias, para alcançar objetivos determinados. Desse modo, evidenciamos que a realização de um diagnóstico é uma tarefa imprescindível, pois é com base nesse diagnóstico, que metas serão traçadas e estratégias serão formuladas, levando em consideração as necessidades, particularidades e a realidade local.

O primeiro ponto observado no Quadro 3, diz respeito ao diagnóstico da necessidade de formação em nível superior. Como podemos observar 18 municípios fazem menção a esse diagnóstico evidenciando assim a preocupação dos mesmos frente a essa realidade, são eles: Alagoinhas do Piauí, Alegrete do Piauí, Bocaina, Campo Grande do Piauí, Dom Expedito Lopes, Fronteiras, Itainópolis, Monsenhor Hipólito, Paquetá do Piauí, Picos Pio IX, Santana do Piauí, Santo Antônio de Lisboa, São João da Canabrava, São Julião, São Luís do Piauí, Sussuapara e Vila Nova.

Por outro lado, os municípios de Aroeiras Itaim, Francisco Santos, Geminiano, São José do Piauí e Vera Mendes não manifestam em seus PMEs a necessidade de diagnosticar uma realidade tão persistente no contexto educacional: a atuação de docentes sem formação em nível superior. Diante disso, evidencia-se a ausência de planejamento e de responsabilização dos gestores diante da realidade e necessidade educacional dos seus municípios.

A respeito disso, Silva e Santos (2022) enfatizam que no ato de planejar, o sujeito precisa assumir uma postura objetiva e subjetiva da realidade na qual estar inserido. Ou seja, é preciso ter uma visão da realidade social.

Outro ponto observado refere-se ao lugar da diversidade com foco na formação específica em educação especial, do campo, quilombola e indígena. Em relação a

educação especial, percebemos que 14 municípios expressam a preocupação em disponibilizar diagnóstico da necessidade de formação nessa área, são eles: Alagoinhas do Piauí, Alegrete do Piauí, Bocaina, Campo Grande do Piauí, Dom Expedito Lopes, Itainópolis, Monsenhor Hipólito, Paquetá do Piauí, Pio IX, Santana do Piauí, Santo Antônio de Lisboa, São Julião, São Luís do Piauí e Sussuapara.

Nessa direção, Lima e Castro (2023, p. 160) destacam que a elaboração dos PMEs

Perpassa por etapas que vão desde o diagnóstico da realidade do ensino local, mobilização da comunidade para propiciar a participação dos diversos segmentos sociais na estipulação de metas e estratégias até, por fim, se tornar lei para ser executadas pelo município.

Podemos notar que na elaboração dos PMEs, conhecer a realidade local, mediante diagnóstico, é uma etapa inerente a esse processo. É através desse diagnóstico, por exemplo, que o município irá identificar a necessidade de promover programas de formação específica. No entanto, nem todos os municípios deram atenção a essa etapa do diagnóstico. Logo, sem conhecer sua própria realidade, fica mais difícil ter ações eficazes.

No que concerne à Educação do Campo, 15 municípios exprimem o cuidado em disponibilizar diagnóstico da necessidade de formação específica nessa área, são eles: Alagoinhas do Piauí, Alegrete do Piauí, Bocaina, Campo Grande do Piauí, Dom Expedito Lopes, Itainópolis, Monsenhor Hipólito, Paquetá do Piauí, Pio IX, Santana do Piauí, Santo Antônio de Lisboa, São João da Canabrava, São Julião, São Luís do Piauí e Sussuapara.

Ainda sobre a formação específica nas áreas mencionadas anteriormente, observa-se que 6 municípios falam em disponibilizar diagnóstico da necessidade de formação específica com foco nas comunidades quilombolas e indígenas, são eles: Alegrete do Piauí, Bocaina, Campo Grande do Piauí, Itainópolis, Monsenhor Hipólito e Paquetá.

Para Lima e Castro (2023, p. 160)

A elaboração de um Plano Municipal de Educação, ao modo que traça um diagnóstico de um município, reflete as políticas educacionais nacionais, estaduais e locais e conceitua e caracteriza a educação desenvolvida pelos municípios e o sistema de ensino que se deseja consolidar e desenvolver.

Assim pode-se dizer que o diagnóstico da necessidade de programas de formação específica, revelam o sistema de ensino que os municípios querem construir, além de considerar aspectos como diversidade e inclusão. Já a ausência desse diagnóstico expressa a desconsideração dos gestores para com sujeitos e grupos específicos.

Diante disso, merece atenção os municípios de Aroeiras do Itaim, Francisco Santos, Fronteiras, Geminiano, Picos, São José do Piauí, Vera Mendes e Vila Nova do Piauí, os quais não se preocupam em diagnosticar a necessidade de formação em áreas específicas. Nesse contexto, percebemos que os referidos municípios não estão cumprindo totalmente com suas responsabilidades, uma vez que, de acordo com Scaff, Oliveira e Aranda (2018) é responsabilidade dos municípios planejar políticas públicas, que atendam às exigências do âmbito local. O desconhecimento da própria realidade leva a fragilidades no planejamento.

Dando seguimento à análise do Quadro 3, observou-se que alguns municípios colocaram como estratégia: contribuir para a reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura [...], foram eles: Alagoinhas do Piauí, Alegrete do Piauí, Bocaina, Campo Grande do Piauí, Fronteiras, Monsenhor Hipólito, Pio IX, São Julião, São Luís do Piauí e Sussuapara.

Percebemos uma incoerência em relação a função de um PME, uma vez que este, tem a finalidade de organizar o sistema de ensino na esfera municipal. Sendo assim, entende-se que, contribuir para a reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura não é competência dos municípios, essa tarefa é incumbência das instituições formadoras de professores que se vinculam a outros entes federados como os estados e a União.

O município de Paquetá do Piauí, definiu como estratégia, conhecer a reforma curricular dos cursos de licenciatura para verificar se a mesma assegura o foco no aprendizado do/a aluno/a. Os demais municípios não fazem nenhuma menção em relação a reformulação curricular dos cursos de licenciaturas. Novamente, se percebe a falta de clareza sobre as competências do município enquanto ente federado.

Seguindo com a análise do Quadro 3, verificou-se que os municípios de Alagoinhas do Piauí, Alegrete do Piauí, Bocaina, Campo Grande do Piauí, Fronteiras, Monsenhor Hipólito, Paquetá do Piauí, Pio IX, Santana do Piauí, São Julião, São Luís do Piauí e Sussuapara, estabeleceram como estratégia: contribuir para a valorização

das práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação.

Essa estratégia diz respeito a disponibilização, por parte dos municípios, da sua rede de ensino, para que ocorram os estágios supervisionados dos cursos de formação inicial de professores. Dessa forma os municípios fortalecem a parceria com as instituições que ofertam cursos superiores.

É importante destacar que no caso da Universidade Estadual do Piauí (Campus de Picos), os estágios acontecem no município sede da instituição. Contudo, há a possibilidade de flexibilização para o aluno realizar o estágio no município em que reside, desde que não existam escolas em número suficiente no município que sedia o Campus.

Na sequência foi analisada a estratégia que trata da formação específica em nível superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio, na modalidade normal, não licenciados ou licenciado em área diversa da de atuação docente.

Observou-se que, os municípios de Alagoinhas do Piauí, Alegrete do Piauí, Bocaina, Campo Grande do Piauí, Fronteiras, Geminiano, Itainópolis, Monsenhor Hipólito, Paquetá do Piauí, Santana do Piauí, São João da Canabrava, São Julião, São Luís do Piauí e Sussuapara, propõem estratégia sobre formação específica em nível superior. Já os municípios de Aroeiras do Itaim, Dom Expedito Lopes, Francisco Santos, Picos, Pio IX, Santo Antônio de Lisboa, São José do Piauí, Vera Mendes e Vila Nova do Piauí, não apresentam estratégia com vista a esse fim.

De acordo com Oliveira e Foerste (2023), a LDB/96 exigiu por meio do art. 62, a formação de nível superior para os professores atuarem na educação básica. Nesse sentido, evidencia-se que, essa formação é a desejável para o docente atuar na educação básica. Em contrapartida, o mesmo artigo admite, a formação mínima em nível médio, na modalidade normal, para o exercício na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, “o caminho da formação de professores ao nível superior tem sido marcado por imprecisões importantes, entre as quais a permanência do nível médio como formação mínima exigida” (Oliveira; Foerste, 2023, p. 12). Isso nos leva ao seguinte questionamento: os municípios admitem professor sem curso superior?

A resposta para este questionamento, é sim, visto que, a nossa análise nos conduz com precisão a essa conclusão. Ora, se os municípios propõem em seus

PMEs, estratégias com vista a implementar cursos e programas para assegurar formação específica para os docentes em efetivo exercício, com formação de nível médio, essa admissão é uma realidade.

Continuando nossa análise, observou-se que o município de Geminiano, em suas estratégias, não faz menção à diagnóstico da necessidade de formação docente. Contudo, coloca a formação específica em nível superior como sendo uma demanda do município. Perante o exposto, nota-se pontos divergentes nas estratégias formuladas. Se o município não fala em diagnóstico, como identificar essa demanda?

Essa inconsistência, revela a falta de responsabilidade com que muitos gestores tratam a políticas educacional municipal, materializada nos seus PMEs, que muitas vezes são elaborados de qualquer forma, apenas como uma obrigação. Esse panorama expressa o descaso em relação ao planejamento educacional. Este deveria ser tratado com mais comprometimento, pois segundo Lima e Castro (2023, p. 158), o planejamento educacional além de consolidar os sistemas de ensino, pressupõe um diagnóstico da realidade e das lacunas existentes nela.

Dando sequência a análise, observou-se nas metas dos PMEs outras estratégias, que fazem menção a formação inicial, formação em sua área de atuação e/ou específica. O município de Dom Expedito Lopes na estratégia 15.2 se propõe a “manter articulação (convênios e outros com as instituições formadoras dos sistemas federal e estadual para formação inicial e continuadas dos profissionais da educação”. O município de Itainópolis expressa na redação da estratégia 15.10 “garantir que, no prazo de cinco anos, 100% dos professores da Educação Básica (em todas as modalidades), possuam a formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas”.

Na estratégia 13.3 o município de São José do Piauí, se compromete a “dar condições efetivas para que todos os profissionais da educação em exercício no município tenham formação em sua área de atuação”. O município de Vila Nova do Piauí propõe como estratégia, “ampliar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação da rede municipal de ensino”.

Diante do exposto, fica visível que a formação docente em nível superior, elemento da maior importância para alavancar a qualidade da educação, não recebe a atenção devida por parte dos municípios do TD em tela e ainda assim, quando recebe, o município confunde seus papéis querendo adentrar em aspectos que não

são da sua competência, prevalecendo nos PMEs estratégias que são meras transcrições do exposto no PNE.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em tela elencou como objetivo central analisar o lugar ocupado pela formação docente inicial, em nível superior, nos PMEs dos municípios do TD Vale do Rio Guaribas a partir do exposto em suas metas e estratégias, com vista a responder o seguinte questionamento: o que dizem os PMEs dos municípios que compõem o TD Vale do Rio Guaribas acerca da formação inicial docente em nível superior?

A pesquisa revelou uma série de inconsistências e descontinuidades em relação à formação docente em nível superior no âmbito municipal. Na redação das metas e estratégias dos PMEs, que tratam da formação docente em nível superior, percebeu-se a falta de compromisso de muitos gestores municipais frente à essa formação, que é, inclusive, um direito do professor.

Essa constatação se deu pelo fato de que, parte dos PMEs trazem na redação da sua meta e estratégias, uma repetição da meta nacional exposta no PNE em vigência. Repetir a meta nacional no contexto municipal, compromete a qualidade da educação dos municípios, uma vez que, as especificidades e realidades locais não são levadas em consideração.

Dentre os principais resultados, destaca-se que, os municípios não fazem referência a nenhuma política municipal para a formação docente em nível superior. Portanto, é nítida a ausência de iniciativas próprias desse ente federado.

No que se refere a formação específica, notou-se que, em alguns PMEs a necessidade de programas e formação direcionados à educação do campo, indígena, quilombola foram negligenciadas, mesmo existindo Diretrizes Curriculares específicas para esse público. Já em relação à educação especial, percebeu-se uma forte presença entre os 23 municípios, talvez porque a questão da educação inclusiva tenha ocupado lugar de destaque nos debates educacionais, de tal forma que grande parte dos municípios sinalizaram nos seus planos o tema educação especial. Assim, infere-se a desconsideração dos gestores com sujeitos e grupos específicos, como as comunidades quilombolas, os povos tradicionais e as populações do campo.

Ademais, constatou-se que, a redação de algumas metas dos PMEs, se divergem da meta nacional, por não fazerem menção a LDB/96. Lei que impactou significativamente o campo das políticas deducionais, entre elas a política nacional de formação de professores.

No tocante a atuação de docentes na educação básica, com formação em nível médio, observou-se ao longo da análise que muitos municípios admitem que o docente com a referida formação esteja em efetivo exercício. Ressalte-se que essa atuação é validada pela LDB atual que em seu art. 62, admite como formação mínima para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a formação em nível médio, na modalidade magistério. Logo, se os municípios admitem ainda professores com esse perfil, cabe a eles buscar os meios de elevar a formação desses professores para o ensino superior e isso deveria estar pactuado em todos os PMEs.

A forma como a maioria dos municípios elaborou suas metas e estratégias se limitando a apenas transcrever a redação posta pelo PNE, não tornou possível identificar claramente quais concepções de formação docente permeiam o imaginário dos gestores. No entanto, pelas menções feitas ao estágio supervisionado e ao currículo dos cursos de formação de professores, nota-se uma tendência a conceber a formação docente sob a primazia do modelo da racionalidade técnica, ou seja, uma formação pedagógica mais mecanizada do que reflexiva.

Faz-se necessário evidenciar que, a partir dos resultados apresentados nesse trabalho podem surgir novas possibilidades de pesquisas, uma vez que, falar de formação docente em nível superior a partir das metas e estratégias dispostas nos PMEs dos municípios que compõem o TD Vale do Rio Guaribas, é um assunto pouco explorando no âmbito das pesquisas científicas.

Posto isso, evidencia-se que, o panorama do lugar da formação inicial docente em nível superior nos PMEs dos municípios que compõe o TD Vale do Rio Guaribas é marcado por inconsistências e descontinuidades. É atravessado pelo pouco comprometimento dos gestores na elaboração e efetivação das políticas de formação inicial específica em nível superior, evidenciando assim que a formação docente em nível superior ainda não tem seu lugar em muitos PMEs. Este é o principal desafio que precisa urgentemente ser superado pelos municípios na reformulação dos seus planos de educação, ante a finitude dos mesmo que já se aproxima.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE). **Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação**. Brasília; MEC, 20216a.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**; promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 06 mar. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional no. 14, de 24 de dezembro de 1996. Altera o art. 211 da Constituição Federal de 1998 e a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 12. set.1996.

BRASIL. Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 23.dez.1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 04, de 12 de abril de 2024. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura)**. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-4-2024.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Out. 2024. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 05 out. 2024.

CARDOSO JR., José Celso. (org). **Planejamento Brasil século XXI: inovação institucional e refundação administrativa - elementos para o pensar e o agir**. Brasília: IPEA, 2015.

CARDOSO, Juliana Pena Teixeira; BATISTA, Gustavo Araújo. A pesquisa documental no âmbito das políticas educacionais: conceitos e discussões. **Cadernos da FUCAMP**, v. 29, p. 30-43/2024. CEPRO, 2017.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva; OLIVEIRA, Marli dos Santos de; ARANDA, Flavia Paula Nogueira. Planejamento educacional e poder local na elaboração dos planos municipais de educação. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 20, n. 1, 2018.

LUNETTA, Avaetê de; GUERRA, Rodrigues. Metodologia da pesquisa científica e acadêmica. **Revista OWL (OWL Journal)-Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, v. 1, n. 2, p. 149-159, 2023.

OLIVEIRA, Josiléia Curty de; FOERSTE, Erineu. A formação docente no cenário da educação brasileira: traços históricos e desafios da contemporaneidade. **Revista Leia Escola**, v. 23, n. 2, p. 06-24, 2023.

DEROSSI, Caio Corrêa; FERREIRA, Karen Laíssa Marcílio. Modelos formativos da docência: considerações acerca das rationalidades técnica, prática e da reflexão na formação de professores. **Cadernos da Pedagogia**, v. 15, n. 33, p. 165-174, setembro-dezembro/2021.

DOURADO, L. F. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBPAE**, v. 29, n. 2, p. 367-388, maio/ago. 2013a.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. Rationalidades em disputa: formação docente na esfera dos planos municipais de educação no Rio Grande do Sul. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 127-140, 2018.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Breyunner Ricardo de; COELHO, Jianne Inês Fialho. A trajetória das diretrizes curriculares nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 940–956, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>. Acesso em: 27 out. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

GOMEZ, Lucas Gabriel Franco; RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho. Políticas de formação docente: análise da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, e38039, 2018. Disponível em: <https://eventos.unipampa.edu.br/29seminarioformprof/files/2022/03/anais-artigos-completos-final.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

LIMA, Leane Liny dos Santos; CASTRO, Selma Barros Daltro de. Participação social na elaboração do plano municipal de educação (2015-2025) de Valente–BA. **Cadernos Macambira**, v. 8, n. especial3, p. 154-165, 2023.

LIMA, Maria Carmem Bezerra; SALES, Luis Carlos. Professor da Educação Infantil e a formação em nível superior no Piauí: do ideal ao real. **Zero-a-Seis**, v. 20, n. 38, p. 302-321, 2018.

LOCATELLI, Cleomar. O (des) comprometimento dos planos municipais de educação com a formação docente específica de nível superior. **Educação em Revista**, v. 37, p. 1-16. e24551, 2021.

MORAIS, João Kaio Cavalcante.; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Formação docente e PNE (2014-2024): uma abordagem inicial. **Holos**, v. 8, p. 264-274, 2017.

NOBRE, Carlos Eduardo; CARVALHO, Kelly Cristina Melo de. Regionalização do Piauí como estratégia de desenvolvimento territorial: considerações a partir da distribuição de recursos orçamentários. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Seção Três Lagoas, p. 183-217, 2020.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n 1, p. 66-80, mar. 2017.

OLIVEIRA, Josiléia Curty de; FOERSTE, Erineu. A formação inicial de professores e seus principais marcos legais. XXIX Seminário Internacional de Formação de Professores para América Latina: democracia e diversidade: *In: Anais Artigos Completos*; 24, 25 e 26 de novembro de 2021/ Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS: Unipampa, 2021. 976 p. Disponível em: <https://eventos.unipampa.edu.br/29seminarioformprof/files/2022/03/anais-artigos-completos-final.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2024.

OLIVEIRA, Marli dos Santos de., FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola., SCAFF, Elisângela Alves da. Município, poder local e planos municipais de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 1, jan./mar, 2021.

PEREIRA, Sofia Laurentino Barbosa; NASCIMENTO, Maria do Socorro; RODRIGUES, João Victor de Sousa. **Compatibilização entre territórios de desenvolvimento e instâncias de gestão regionais**. – Teresina: Fundação CEPRO, 2017.

PEREIRA, Wilmara das Graças; RAMALHO, Mara Lúcia. Planejamento e Gestão: os planos de educação no Brasil e a organização das Políticas Educacionais. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, v. 2, n. 2, p. 133-154, 2021.

PIAUÍ, Governo do. **Lei nº 6.733, de 17 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial. Teresina (PI), 21 de dezembro de 2015.

SALA, Gislene dos Santos; CALDAS, Morgana Bada; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. As concepções de formação continuada do plano municipal de educação de Criciúma. **Debates em Educação**, v. 14, p. 583-604, 2022.

SALES, Luís Carlos; CRUZ, Rosana Evangelista da. O financiamento da educação no Plano Estadual de Educação do Piauí: inventariando um processo. *In: Anais. V Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação, 2017, Campinas. Direito à educação em contexto de desmonte do Estado brasileiro, 2017.* p. 1-6.

SANTOS, Célia Maria Vieira dos. **O processo de monitoramento e avaliação dos planos municipais de educação em Pernambuco no período de 2016-2018.** 2022. 260 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2022.

SILVA, José Augusto Lopes da; RODRIGUES, Ellen Cristina Carvalho. Plano Municipal de Educação de Ananindeua-PA: formação e valorização dos profissionais da educação em diálogo com o Plano Estadual de Educação-PA e as metas 15, 16, 17 e 18 do PNE (2014-2024). **Revista Educação e Políticas em Debates** – v. 10, n. 1, p. 453-468, jan./abr. 2021.

SILVA, Luciene Amaral da; SANTOS, Inalda Maria dos. Planejamento educacional no Brasil: os planos de educação como forma de organizar a educação nacional. **Aurora: Revista de Arte, Mídia e Política**, v. 15, n. 45, p. 187-205, 2022.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política de formação de professores. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, 2012.

REFERÊNCIAS DOS PMEs DO TD VALE DO RIO GUARIBAS

PREFEITURA MUNICIPAL DE ALAGOINHA DO PIAUÍ - PI. *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Lazer de Alagoinha do Piauí. Alagoinha do Piauí, PI: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ALEGRETE DO PIAUÍ - PI. *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. Secretaria Municipal de Educação de Alegrete do Piauí. Alegrete do Piauí, PI: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AROEIRAS DO ITAIM - PI. *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. Secretaria Municipal de Educação de Aroeiras do Itaim. Aroeiras do Itaim, PI: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOCAINA - PI. *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. Secretaria Municipal de Bocaina. Bocaina, PI: Prefeitura Municipal de Bocaina, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE DO PIAUÍ - PI. *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande do Piauí. Campo Grande do Piauí, PI: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DOM EXPEDITO LOPES - PI. *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. Secretaria Municipal de Educação de Dom Expedito Lopes. Dom Expedito Lopes, PI: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCISCO SANTOS - PI. *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. Secretaria Municipal de Educação de Francisco Santos. Francisco Santos, PI: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FRONTEIRAS - PI. *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. Secretaria Municipal de Educação de Fronteiras. Fronteiras, PI: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GEMINIANO - PI. *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. Secretaria Municipal de Educação de Geminiano. Geminiano, PI: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAINOPOLIS - PI. *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. Secretaria Municipal de Educação de Itainópolis. Itainópolis, PI: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MONSENHOR HIPÓLITO - PI. *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. Secretaria Municipal de Educação de Monsenhor Hipólito. Monsenhor Hipólito, PI: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAQUETA - PI. *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. Secretaria Municipal de Educação de Paquetá. Paquetá, PI: Prefeitura Municipal, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PICOS - PI. *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. Secretaria Municipal de Educação de Picos. Picos, PI: Prefeitura Municipal de Picos, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PIO IX - PI. *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. Secretaria Municipal de Educação de Pio IX. Pio IX, PI: Prefeitura Municipal de Pio IX, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTANA DO PIAUÍ - PI. *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. Secretaria Municipal de Educação de Santana do Piauí. Santana do Piauí, PI: Prefeitura Municipal de Santana do Piauí, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ANTÔNIO DE LISBOA - PI. *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. Secretaria Municipal de Santo Antônio de Lisboa. Santo Antônio de Lisboa, PI: Prefeitura Municipal de Santo Antônio de Lisboa, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOÃO DA CANABRAVA - PI. *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. Secretaria Municipal de Educação de São João da Canabrava. São João da Canabrava, PI: Prefeitura Municipal de São João da Canabrava, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DO PIAUÍ - PI. *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. Secretaria Municipal de Educação de São José do Piauí. São José do Piauí, PI: Prefeitura Municipal de José do Piauí, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JULIÃO - PI. *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. Secretaria Municipal de Educação de São Julião. São Julião, PI: Prefeitura Municipal de São Julião, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS DO PIAUÍ - PI. *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. Secretaria Municipal de São Luís do Piauí. São Luís do Piauí, PI: Prefeitura Municipal de São Luís do Piauí, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SUSSUAPARA - PI. *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. Secretaria Municipal de Educação de Sussuapara. Sussuapara, PI: Prefeitura Municipal de Sussuapara, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VERA MENDES - PI. *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. Secretaria Municipal de Vera Mendes. Vera Mendes, PI: Prefeitura Municipal de Vera Mendes, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA NOVA DO PIAUÍ - PI. **Plano Municipal de Educação 2015-2025.** Secretaria Municipal de Vila Nova do Piauí. Vila Nova do Piauí, PI: Prefeitura Municipal de Vila Nova do Piauí, 2015.